

# **Développer son expérience personnelle dans le métier d'enseignant : la multiplicité des situations tutorales en formation initiale**

Sylvie MOUSSAY, Doctorante

CERFEE - Université P. Valéry Montpellier 3  
ERTE DATIEF - IUFM de Nice

Mots clés : situations tutorales, développement professionnel, stagiaire PLC2, règles de métier, autoconfrontation

Résumé : Cette communication s'appuie sur les premiers résultats d'une recherche dont l'objectif est d'étudier le processus de développement professionnel de stagiaires PLC2 au contact d'un collectif varié d'interlocuteurs (collègues, pairs, tuteur, formateur, proviseur, conseiller pédagogique d'éducation) dans un établissement scolaire. Au cours de l'exposé, il s'agira tout d'abord de préciser les formes de situations d'interaction désignées sous le terme de situation tutorale puis de voir ensuite leur impact sur l'activité des stagiaires. Le but est notamment de mieux comprendre en quoi et comment les situations tutorales favorisent ou ne favorisent pas l'apprentissage du métier enseignant.

## 1- Introduction

En se référant à la théorie historico- culturelle (Vygotski, 1934/1997 ; Clot, 1999), notre recherche a pour objectif d'identifier comment un stagiaire peut apprendre son métier d'enseignant et développer son activité en situation d'interaction avec différents acteurs (tuteur, formateur d'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM), collègues, pairs, proviseur). Ces situations d'interaction formelle (avec le tuteur et formateur dans le cadre du conseil pédagogique et des visites formatives, avec les collègues lors des réunions de travail) mais aussi informelles (conversation fortuite dans la salle de profs) nous intéressent à la fois dans leur déroulement (temporalité, dynamique des échanges, personnes participant aux échanges avec le stagiaire) mais aussi et surtout dans « l'objet » qu'elles véhiculent à savoir les prescriptions, les conseils, les commentaires, les points de vue énoncés au cours des échanges. Ces conseils, consignes et remarques sont traduits dans notre étude sous le terme de règles de métier qu'il s'agit de repérer et de « traquer » durant l'année de stage. Ces règles de métier discutées, commentées et négociées au cours des échanges entre le stagiaire et d'autres professionnels du lycée peuvent devenir de véritables instruments psychologiques soutenus par des valeurs professionnelles (Yvon, 2003) permettant au stagiaire de découvrir de nouvelles actions possibles pour agir autrement dans la classe et repenser son activité.

Nous proposons d'illustrer cette perspective théorique à partir du travail de recherche engagé auprès des stagiaires PLC2 du lycée Ampère (le cas présenté concerne une stagiaire PLC2 en Education physique). Nous souhaitons montrer concrètement à partir des données de verbalisation recueillies au cours d'entretiens d'autoconfrontation croisée comment l'activité de la stagiaire se développe au gré des situations tutorales. Après avoir présenté l'intérêt du dispositif méthodologique emprunté à la clinique de l'activité, nous allons définir dans un premier temps les situations tutorales à partir de l'identification des prescriptions énoncées au cours des échanges puis nous proposons de pointer l'impact de ces prescriptions sur l'activité de la stagiaire.

## 2- Une expérimentation en autoconfrontation croisée

Dans la perspective ouverte par Clot et Faïta (2000) d'une « clinique de l'activité », le dispositif méthodologique a consisté à placer la stagiaire et un autre professionnel en situation d'échange sur l'activité filmée de la stagiaire. Cette situation créée et impulsée par le chercheur *se caractérise par l'établissement d'un dialogue qui permet d'échapper aux contraintes d'une situation traditionnelle d'entretien ou d'enquête* (Saujat, 2003). Elle permet à chaque participant de *s'adresser à l'activité d'un autre en même temps qu'à lui-même* (Faïta, 2001). Elle permet à chacun, au travers des controverses qui vont surgir, *de percevoir et de penser les choses autrement et en même temps d'acquérir d'autres possibilités d'action par rapport à elles* (Vygotski, 1997). L'expérimentation de terrain en autoconfrontation croisée défend un postulat méthodologique : considérer la confrontation entre professionnels comme un contexte favorable de dialogue permettant d'enrichir la description et de remettre du possible dans le réel (Clot, 1999). Cette perspective permet d'envisager l'analyse de l'activité en autoconfrontation croisée comme une nouvelle expérience pour l'enseignant en formation au cours de laquelle la signification de son activité peut s'enrichir au contact de l'échange intersubjectif.

Les données de verbalisation recueillies au cours de l'autoconfrontation croisée ont ainsi constitué le matériau principal de notre recherche. Dans le cadre de ces échanges où le chercheur est également intervenu en incitant les participants à parler de leurs activités respectives, la discussion collective présentait un intérêt déterminant : sous l'effet d'un nouveau contexte de travail et sous la pression « relative » du collègue et du chercheur qui questionnent, commentent, expriment leur étonnement et énoncent leur point de vue sur l'activité observée, la stagiaire a été « entraînée » dans une analyse et une « reprise en main » de son activité (Faïta et Viera, 2003) en exprimant sa position sur son activité, en discutant les points de vue avancés par les interlocuteurs et en entrevoyant éventuellement des possibilités d'action nouvelles.

## 3- La situation tutorale : un contexte d'échange et de transaction des règles de métier

L'extrait d'autoconfrontation croisée présentée ci-dessous implique une stagiaire PLC2 en Education physique et sa tutrice (et également sa collègue) face aux images de l'activité de la stagiaire (3<sup>ème</sup> séance de musculation 29 mai 2007 avec une classe de première en sciences et technologies de la gestion (STG)).

L'extrait de cette autoconfrontation croisée a pour objectif de présenter notre démarche d'identification des énoncés des prescriptions et de définir plus précisément la règle de métier. Lors de cet entretien, la tutrice interpelle la stagiaire sur un fait observé qui a lieu en début de séance et qui montre la stagiaire en train d'expliquer aux élèves tout le déroulement de la séance. Lors de ces explications, les élèves bavardent entre eux. La tutrice demande à la stagiaire « si le bruit ne la gêne pas ». Cette question n'est pas anodine ; elle lui permet un peu plus tard dans la conversation d'énoncer une règle de métier qu'elle utilise dans sa pratique professionnelle : « Imposer le silence avant de parler aux élèves »

Tableau 1 Extrait de l'entretien d'autoconfrontation croisée

Convention de transcription

Initiales : St (stagiaire) ; T (tutrice) ; Ch (chercheur)

(.) indique une pause

- indique une phrase ou un mot interrompu

[ indique un chevauchement de parole

(xxx) indique que le mot est inaudible

Entretien d'autoconfrontation croisée 5 juin 2007	Identification des énoncés de prescription
<p>1 :57 La tutrice arrête la vidéo</p> <p>Tutrice (T) : quand tu expliques (.)</p> <p>Stagiaire (St) : ouais je sais ben ils sont -</p> <p>T : est-ce que ça te gêne</p> <p>St : moi ça me gêne pas trop c'est plus que j'ai déjà essayé d'attendre exactement le silence donc je l'ai et puis au bout de 5 secondes ça redémarre ce sont les STG qu'arrêtent pas de parler donc bon ben je continue et ceux qui n'ont pas compris et on a vu ça avec C. (le formateur IUFM) il dit <u>on n'arrive jamais à avoir le silence absolu</u> donc il m'a dit <i>ils reviendront tu passes</i> [</p> <p>T : [d'accord</p> <p>St : [ ils reviendront ponctuellement xxx</p> <p>T : d'accord euh tu feras simplement attention quand t'auras des classes un peu plus difficiles parce que là tu risques de t'user</p> <p>St : ah oui c'est sûr je voyais quand xxx</p> <p>T : tu vas t'user là</p> <p>Ch : toi tu fais comment N.</p> <p>T : moi je <u>moi j'impose le silence</u></p> <p>Ch : d'accord</p> <p>T : disons que quand j'ai (.) j'ai pas ce type</p>	<p><u>Règle de métier énoncée par le formateur</u> Il faut passer (ne pas attendre le silence) Parce qu'on n'arrive jamais à avoir le silence absolu</p> <p><u>Règle de métier énoncée par la tutrice</u> Imposer le silence</p>

<p>de classe là mais j'impose c'est-à-dire que je ne parle pas je ne fais pas l'appel tant qu'il y a du bruit c'est-à-dire ce moment là je leur demande 5 minutes ce sont les consignes après ils peuvent parler à condition que ce soit raisonnable après ils peuvent mais ce moment là sinon moi je me suis aperçue en étant micro tolérante c'est-à-dire un tout petit peu tolérante euh moi je me fatiguais très vite et j'étais toujours dans le brouhaha permanent alors c'est peut-être les années supplémentaires mais la dessus euh faut faire attention ce type de classes là ils viennent redemander les autres tu vas peut-être passer ton temps à repasser près d'eux pour leur réexpliquer et là tu vas avoir un souci de de fatigue énorme c'est-à-dire au lieu que ce soit sur des contenus que tu vas passer ce sera sur la tâche voilà c'est tout moi le bruit ne me gêne pas mais ce moment là c'est un moment où j'ai pas le silence complet non plus faut pas rêver hein attention mais et puis ça résonne dans le gymnase d'accord donc attention à ça c'est tout c'est pour toi mais c'est pas pour quoi que ce soit d'autre</p>	<p><i>Comment ?</i> Ne pas parler et ne pas faire l'appel tant qu'il y a du bruit Demander aux élèves 5 minutes</p> <p><i>Pourquoi ?</i> Parce que je me fatiguais très vite et j'étais toujours dans le brouhaha permanent</p> <p><i>Pourquoi ?</i> Parce que sinon on est obligé de repasser près des élèves pour leur réexpliquer Parce qu'il y a risque de fatigue énorme Parce que sinon l'enseignant va passer plus de temps sur la tâche que sur le contenu</p>
---	--

Dans cet exemple, la règle est sous-entendue par l'évocation d'actions réalisées par la tutrice *moi, j'impose le silence*. La tutrice va ensuite mettre en rapport cette règle d'une part avec des modalités opératoires (le comment ?) et d'autre part avec des motifs d'agir (le pourquoi ?)

Règle de métier : Imposer le silence

*Comment ? ne pas parler et ne pas faire l'appel tant qu'il y a du bruit... demander aux élèves 5 minutes ce sont les consignes après ils peuvent parler*

*Pourquoi ? parce que moi je me suis aperçue en étant micro tolérante c'est-à-dire un tout petit peu tolérante euh moi je me fatiguais très vite et j'étais toujours dans le brouhaha permanent*

*Pourquoi ? parce que tu vas peut-être passer ton temps à repasser près d'eux pour leur réexpliquer et là tu vas avoir un souci de de fatigue énorme c'est-à-dire au lieu que ce soit sur des contenus que tu vas passer ce sera sur la tâche voilà c'est tout*

La tutrice précise que cette règle de métier ne s'applique pas à toutes les classes : *tu feras simplement attention quand t'auras des classes un peu plus difficiles*. Cette précision indique que la règle de métier *imposer le silence avant de parler aux élèves* concerne un petit nombre de situations en classe. Dans ce cas, cette règle énoncée dans un contexte située *avec des élèves plus difficiles* s'identifie à une règle circonstanciée (Méard & Bruno, soumis).

La règle de métier se définit ainsi comme « ce qu'il y a à faire quand on est enseignant », comme des manières de faire le métier, comme des obligations qu'il s'agit de respecter. Elle pose des repères qui, comme le fait remarquer la tutrice, sont à prendre en considération sous peine d'être exclu physiquement du métier *tu risques de t'user (...) tu vas avoir un souci de*

*fatigue énorme. On peut alors référer cette règle de métier à une préoccupation professionnelle typique que l'on pourrait formuler en ces termes : pour garder la forme et préserver sa santé, l'enseignant doit imposer le silence avant de parler aux élèves.*

Au cours de cet entretien d'autoconfrontation croisée, on constate également que la stagiaire fait référence à deux situations d'interaction passées : avec les élèves de la classe STG et avec le formateur IUFM. C'est au cours de ces situations d'interaction que la règle de métier *imposer le silence avant de parler aux élèves* a été discutée de façon implicite (avec les élèves) et explicite (avec le formateur) puis revisitée par la stagiaire.

Avec les élèves de STG :

*j'ai déjà essayé d'attendre exactement le silence donc je l'ai et puis au bout de 5 secondes ça redémarre ce sont les STG qu'arrêtent pas de parler donc bon ben je continue*

Avec le formateur :

*on a vu ça avec C (le formateur iufm) il dit on n'arrive jamais à avoir le silence absolu donc il m'a dit ils reviendront tu passes (...) ils reviendront ponctuellement*

La règle de métier *Imposer le silence* est ainsi tiraillée et négociée au travers de transactions avec les élèves en classe (Méard et Bertone, 1998 ; Méard et Bruno, soumis) et de situations tutorales multiples avec le formateur lors de la visite formative puis avec la tutrice au cours de l'entretien d'autoconfrontation croisée. La règle de métier se trouve ainsi distribuée entre différentes personnes : engagée en un lieu donné avec un interlocuteur, la négociation de la règle se prolonge ailleurs avec d'autres participants. Ce qui permet d'envisager les situations tutorales comme un espace d'échange et de discussion de règles de métier avec différents interlocuteurs : des personnes du métier mais aussi et surtout avec d'autres acteurs comme les élèves qui, par leur expérience d'élèves, ont une connaissance du métier d'enseignant et qui cherchent fréquemment à peser sur les consignes données par l'enseignant en classe.

#### 4- Les effets des situations tutorales sur l'activité du stagiaire et les conditions d'un développement possible

Après avoir identifié les énoncés des règles de métier auxquels est confrontée la stagiaire lors des situations tutorales, il s'agit ensuite de voir l'impact de ces prescriptions sur l'activité de la stagiaire. Les résultats en cours de notre recherche orientent la réflexion vers plusieurs hypothèses : les règles de métier énoncées par un autre professionnel permettent un développement réel, un développement en attente, un développement échoué de l'activité du stagiaire.

Dans l'extrait précédemment présenté, on peut constater que la règle de métier énoncée par la tutrice ne semble pas adaptée aux préoccupations de la stagiaire. Celle-ci a déjà essayé d'attendre le silence mais cette tentative s'est soldée par un échec : la règle de métier expérimentée a été invalidée dans l'action. Il n'est donc pas étonnant de voir la stagiaire prendre le contrepied de la règle de métier ; en faisant le lien entre la règle de métier énoncée par sa tutrice et son expérience, elle affirme ainsi son désaccord. D'autre part, la stagiaire se trouve confrontée à un dilemme créé par l'énonciation de règles contradictoires entre la tutrice et le formateur IUFM : alors que la tutrice défend le principe d'imposer le silence avant de parler aux élèves, le formateur explique qu'il ne faut pas attendre le silence parce que *de toute façon on n'arrive jamais à avoir le silence absolu et les élèves reviendront questionner s'ils n'ont pas entendu toutes les consignes.*

On peut s'interroger ainsi sur les effets de l'énonciation de cette règle de métier *imposer le silence avant de parler aux élèves* dans cette interlocution. Dans le prolongement des travaux de Méard et Bruno (soumis) et Méard et Moussay (2007), on remarque par exemple que la règle de métier n'a pas fait l'objet d'un accord entre les deux protagonistes (stagiaire et

tutrice), ce qui peut donner un caractère normatif à cette règle aux yeux de la stagiaire. De même, la règle de métier en lien avec l'expérience en classe n'est pas validée dans l'action par la stagiaire. Enfin, le fait que cette règle de métier donne lieu à des avis contradictoires entre les deux formateurs (tutrice et formateur IUFM) conduit sans doute à accentuer le dilemme imposer le silence / ne pas attendre le silence.

L'extrait suivant de l'entretien d'autoconfrontation croisée avec une stagiaire et un de ses collègues en Education physique et sportive (EPS) illustre le premier type d'effet, un développement réel de l'activité de la stagiaire. Précisons tout d'abord le contexte de cet entretien d'autoconfrontation croisée : celui-ci répond à notre intention d'en savoir plus sur les interactions que la stagiaire a eues avec son collègue. En effet, lors d'un entretien individuel du 26 avril 2007, la stagiaire explique que les conseils de son collègue sur les manières d'enseigner dans telle ou telle activité sportive lui ont permis de changer sa façon d'agir en classe. Aussi, notre décision d'organiser une confrontation collective devait permettre de réveiller, de remettre en chantier et d'interroger la pertinence et l'efficacité de certaines règles et consignes énoncées au cours des échanges passés entre la stagiaire et son collègue.

Lors de l'entretien individuel du 26 avril, la stagiaire nous explique qu'au cours d'une observation, elle s'étonne de voir les élèves de son collègue prendre autant de plaisir dans la pratique du basket-ball. Elle raconte que lors d'un échange, son collègue lui parle des formes jouées, « des situations basiques » et plus précisément « des situations de match à thèmes » qu'il propose tout le long du cycle de basket. Cette manière d'enseigner l'interroge car elle précise que durant les trois années de formation, elle a été formée à une autre façon d'enseigner basée sur « des situations de référence » et une procédure « où il fallait décontextualiser pour ensuite recontextualiser », une « démarche centrée sur les contenus, les compétences, des objectifs bien ciblés ». Lors de l'entretien individuel, la stagiaire nous a semblé être tiraillée entre deux règles de métier : « proposer des formes jouées en basket-ball », règle énoncée par son collègue et fortement appréciée des élèves et « proposer des situations décontextualisées » règle transmise par l'institut de formation.

Au cours de l'entretien d'autoconfrontation croisée entre la stagiaire et son collègue, nous avons souhaité re-travailler cette question de métier (en EPS) sur les formes de situations à présenter aux élèves en cycle de basket-ball.

*Tableau 2* Extrait de l'entretien d'autoconfrontation croisée

*Convention de transcription*

Initiales : St (stagiaire) ; C (collègue) ; Ch (chercheur)

(.) indique une pause

- indique une phrase ou un mot interrompu

[ indique un chevauchement de parole

(xxx) indique que le mot est inaudible

Entretien d'autoconfrontation croisée 30 mai 2007	Identification des énoncés de prescription
C : <u>moi je suis plus dans des situations jouées et proche d'une situation basique que toi tu es peut-être plus sur des situations décontextualisées</u> surtout qu'il faut se rappeler qu'on est au lycée et que <u>les élèves</u>	<u>Règle de métier énoncée par le collègue</u> Il faut proposer des situations jouées proches des situations basiques <i>Pourquoi ?</i> Parce qu'on est au lycée et que les élèves ne

<p><u>ne sont pas forcément enclins à rentrer dans une logique de travail</u> mais bon y'a peut-être pas cette motivation là en tous cas c'est comme ça que je le perçois moi je suis plutôt <u>sur des formes jouées qui vont permettre aux élèves de prendre du plaisir</u> et moi dans ma façon de dans ma relation avec les élèves j'essaye tout de suite de <u>les mettre à l'aise en confiance</u> et ouais dans l'aspect <u>jeu animation</u> moi je pense que c'est <u>une manière d'aborder l'activité sportive</u> avec envie plutôt que de rester uniquement dans un domaine purement didactique voilà on fait <u>des situations de référence après on décontextualise moi je pense que c'est beaucoup de blabla quand on passe le CAPEPS (certificat d'aptitude au professorat en éducation physique et sportive)</u> et après sur le terrain moi je pense que cela ne ne passe par là parce que -</p> <p>Ch : (s'adressant à la stagiaire) qu'est-ce que tu penses de ça ?</p> <p>St : ben je pense que c'est exactement ce que je te disais <u>c'est le bon compromis qu'il faut trouver c'est donner des contenus</u> être quand même sur des contenus parce que sinon on n'a rien on n'a pas de ligne directrice mais <u>c'est valoriser le plaisir de l'élève</u> parce qu'on voit bien que quand ils sortent de tes cours et quand ils sortent des cours de R (collège) y'a pas photos derrière quoi</p> <p>Ch : (s'adressant à la stagiaire) toi qu'est-ce qui te préoccupe quand tu fais cours aux élèves ?</p> <p>St : ben la première ce sera le plaisir je pense ce sera le plaisir voilà c'est vraiment le moyen le plaisir le moyen bon d'aller après -</p> <p>Ch : toi pour toi le plaisir c'est un moyen ou c'est un objectif</p> <p>C : héhé moi je sais moi je peux répondre</p> <p>St : (6s.)</p> <p>C : moi je sais moi pour moi c'est un moyen</p>	<p>sont pas enclins à rentrer dans une logique de travail</p> <p>Parce que les formes jouées permettent aux élèves de prendre du plaisir</p> <p>Pour mettre à l'aise les élèves et les mettre en confiance</p> <p>Parce que c'est une manière d'aborder l'activité sportive</p> <p>Parce que les situations de référence, décontextualisées, c'est du blabla quand on passe le CAPEPS</p> <p><u>Règle de métier énoncée par la stagiaire</u> Il faut trouver le bon compromis entre Donner des contenus pour avoir une ligne directrice Et valoriser le plaisir de l'élève</p> <p><u>Règle de métier énoncée par le collègue</u></p>
--	--

<p><u>l'objectif c'est que l'élève progresse</u> moi je leur dis en début d'année <i>vous avez un niveau x moi mon objectif c'est que vous passiez d'un niveau A au niveau B</i> y'a cette notion de progrès mais <u>pour progresser il faut avoir envie de progresser donc donc c'est un moyen les motiver l'envie de se faire plaisir</u> c'est un moyen pour qu'ils accrochent dans l'activité et pour qu'ils puissent être sur une progression [</p> <p>Ch : t'es d'accord</p> <p>C : donc voilà c'est comme ça que je fonctionne mais c'est vrai qu'après de l'extérieur [</p> <p>St : ouais sinon on est animateur c'est clair si on peut pas les faire progresser ils vont au club et encore –</p> <p>C : ben oui</p> <p>St : <u>on est quand même des profs le but c'est quand même de les faire progresser</u> [</p> <p>C : on est là <u>pour leur apprendre quelque chose</u> alors après on peut aussi se dire est-ce que avec 9 ou 10 séances d'activité on peut les faire progresser après c'est une question qu'on peut se poser mais moi je considère que quand les élèves font du volley qu'ils sont très mauvais au volley moi <u>mon objectif c'est qu'ils arrivent à avoir une balle</u> quoi on s'amuse c'est convivial mais bon y'a quand même cet objectif qu'ils puissent jouer <u>autrement qu'ils puissent s'organiser dans l'équipe</u> etc sinon quelque part je n'ai pas l'impression on n'est pas uniquement sur le pôle animation à l'école on est quand même à l'école là pour leur transmettre quelque chose mais ça se fait pas ça se fait pas moi mon approche à moi elle ne se fait pas dans des situations bien normées</p> <p>Ch : (s'adressant à la stagiaire) et toi tu m'as dit que t'avais appris c'est-à-dire sur cet aspect animation plaisir de l'élève (...)</p>	<p>Il faut que l'élève progresse</p> <p>Comment ? Le motiver</p> <p><u>Accord sur la règle de métier</u> En tant que profs, il faut faire progresser les élèves</p> <p>Comment ? En leur apprenant quelque chose</p> <p><u>Règle de métier circonstanciée</u> Les faire progresser en volley-ball Comment ? Faire en sorte qu'ils arrivent à avoir le ballon Qu'ils puissent jouer autrement Qu'ils puissent s'organiser dans l'équipe</p>
---	--



<p>St : ben en fin de compte c'est au contact des élèves parce que tu leur donnes ça ça ça et puis finalement on s'aperçoit bien au contact des élèves que on voit tout de suite que quand ils prennent un peu de plaisir ils progressent deux trois séances énormément</p> <p>Ch : et le fait de voir ton collègue ça t'a aidée</p> <p>St : c'est sûr ça m'a aidé de voir ça concrètement par les élèves (...) donc je dirais <u>qu'au début de l'année j'étais un peu plus sur les contenus à me dire <i>bon voilà quoi qu'il arrive on fait ça</i> et puis après en voyant au fur et à mesure et au contact des élèves c'est en voyant la place du relationnel que finalement j'obtiendrai mon objectif</u> surtout voilà qu'ils prennent du plaisir à venir en cours et ça m'a confortée quand je vois les élèves de R. (le collègue) sortir du cours ou je les entends discuter y'a des échos</p>	<p><u>Règle de métier énoncée par la stagiaire</u> Obtenir l'objectif (faire progresser les élèves) en prenant en compte le relationnel</p>
--	---

A partir de cet extrait d'entretien, nous formulons les hypothèses suivantes : la règle de métier « proposer des formes jouées en basket-ball » observée dans un cours puis discutée au cours d'échanges entre la stagiaire et son collègue renvoie à une préoccupation plus générale « faire progresser les élèves » qui fait l'objet d'un consensus entre la stagiaire et le collègue lors de l'autoconfrontation croisée. D'autre part, cette règle « proposer des formes jouées en basket-ball » qui n'est pas mobilisée par la stagiaire en début d'année questionne cette dernière qui la met en lien avec son expérience et surtout celle des élèves : « *au début de l'année j'étais un peu plus sur les contenus à me dire bon voilà quoi qu'il arrive on fait ça et puis après en voyant au fur et à mesure et au contact des élèves c'est en voyant la place du relationnel que finalement j'obtiendrai mon objectif* ». La stagiaire va ainsi faire de cette règle une préoccupation personnelle à partir du lien entre ce qui est perçu (de son activité en classe, des attitudes d'élèves ressortant du cours de son collègue) et la règle prescrite par son collègue. La règle « proposer des formes jouées en basket-ball » va faire l'objet d'une réflexion, d'une expérimentation mais aussi d'une réélaboration puisque la stagiaire propose une nouvelle règle « un compromis » : *donner des contenus et valoriser le plaisir* autrement dit proposer des contenus en privilégiant les situations où les élèves prennent du plaisir à pratiquer. Dans ce cas précis, la stagiaire ne s'est pas contentée d'appliquer la règle énoncée par son collègue mais elle s'est saisie de cette règle pour ré-inventer une autre règle de métier guidant son activité.

Cet exemple nous semble illustrer un processus de développement réel de l'activité de la stagiaire émergeant au fil des interactions avec un autre enseignant.

##### 5- Conclusion : Une mise en perspective nouvelle du développement professionnel des futurs enseignants

Les premiers résultats de notre recherche montrent l'intérêt d'étudier l'impact des situations d'interaction sur le développement de l'activité des stagiaires PLC2. Ils nous incitent à analyser les effets des différentes prescriptions, conseils, commentaires, consignes que les tuteurs, les collègues, les formateurs IUFM et d'autres professionnels adressent, de façon parfois implicite, aux stagiaires lors de leur stage. En reprenant les résultats, nous pouvons retenir plusieurs hypothèses notamment sur les situations d'interaction de formation vécues par le stagiaire au cours de son expérience professionnelle

- les situations d'interaction peuvent favoriser le développement de l'activité du stagiaire lorsque les échanges entre le stagiaire et le tuteur ou formateur aboutissent à un accord sur une règle de métier
- elles peuvent contribuer au développement du stagiaire lorsque celui-ci se saisit d'une règle de métier énoncée comme d'un outil pour réfléchir sur son activité et pour tisser des liens de significations entre la règle énoncée et ses motifs d'agir
- elles peuvent empêcher le développement de l'activité du stagiaire lorsque les règles de métier énoncées par le tuteur ou formateur ne correspondent pas aux préoccupations professionnelles du stagiaire et sont en décalage avec son expérience pratique
- elles peuvent freiner le développement de l'activité du stagiaire lorsqu'elles confrontent le stagiaire à des règles de métier contradictoires qui accentuent la difficulté pour le stagiaire de faire face à certains conflits notamment celui de pouvoir choisir entre plusieurs règles de métier possibles

A partir de ces premiers résultats, nous envisageons de mettre à l'épreuve toutes ces hypothèses au cours d'une recherche longitudinale (septembre 2007 à avril 2008) avec un dispositif méthodologique d'analyse et de co-analyse (autoconfrontations simple et croisée) dont l'apport en terme de contribution au développement du stagiaire sera également questionné tout au long de notre investigation de terrain.

### Références bibliographiques

- Clot et Faïta (2000). Genre et style en analyse du travail. *Travailler*, 4, 7-32.
- Faïta, D. (2001). Genres d'activité et styles de conduite. In Annie Borzeix et Béatrice Fraenkel, *Langage et Travail. Communication, cognition, action*. (pp. 263-284). Paris : Editions CNRS.
- Méard, J., Bertone, S. (1998). L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique. Paris : PUF.
- Méard, J. et Bruno, F. (soumis). Former les enseignants débutants aux règles du métier. Etudes de cas dans l'enseignement primaire et secondaire.
- Méard, J. et Moussay, S. (2007). Comment former aux règles de métier d'enseignant ? Hypothèses et perspectives pratiques. Actes du Colloque « Analyser des pratiques d'enseignement de l'EPS : expériences marquantes et gestes professionnels », Clermont-Ferrand, mars.
- Saujat, F. (2003). Réfléchir sur le métier enseignant : une activité dialogique. *Skholê, hors série 1*, 95-104.
- Vygotski, L.S. (1934/1997). Pensée et langage. Paris : La Dispute.